

## Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19

**Gomes, Suzana dos Santos; Flores, Maria José; Oliveira, Benigna Maria de; Motta, Andréa Rodrigues**

Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19

Linhas Críticas, vol. 27, e39048, 2021

Universidade de Brasília, Brasil

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258120>

**DOI:** <https://doi.org/10.26512/lc27202139048>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Dossiê: Gestão educacional e trabalho pedagógico no contexto de pandemia da covid-19

## Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19

Gestión y evaluación educativa en el contexto de la pandemia covid-19

Educational management and evaluation in the context of covid-19 pandemic

*Suzana dos Santos Gomes*

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

suzanasgomes@fae.ufmg.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8660-1741>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202139048>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258120>

id=193567258120

*Maria José Flores*

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

mariafloresufmg@gmail.com

 <https://orcid.org/>

*Benigna Maria de Oliveira*

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

benigna@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0924-0372>

*Andréa Rodrigues Motta*

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

andreamotta19@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1582-3785>

Recepción: 26 Julio 2021

Aprobación: 12 Enero 2022

Publicación: 17 Enero 2022

### RESUMO:

No contexto da pandemia da covid-19, o Ensino Remoto Emergencial - ERE foi adotado pelas universidades como alternativa para garantir a continuidade do processo educacional. Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou o processo de implementação do ERE em uma instituição de Educação Superior pública federal, identificando ações de monitoramento e avaliação. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de caso do tipo exploratório de abordagem qualitativa. Os resultados atestam que a pandemia da covid-19 promoveu impactos nos cursos de graduação. Com isso, docentes e estudantes empreenderam novos movimentos de apropriação do conhecimento e de reconstrução da relação pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior, Gestão Educacional, Monitoramento, Avaliação, Ensino Remoto Emergencial.

### RESUMEN:

En el contexto de la pandemia covid-19, las universidades asumieron la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) como una alternativa para asegurar la continuidad del proceso educativo. Este artículo presenta resultados de una investigación sobre la implementación de la ERE en una institución pública federal de Educación Superior, identificando las acciones de monitoreo y evaluación implementadas. En cuanto a la metodología, se trata de un estudio de caso de tipo exploratorio con enfoque cualitativo. Los resultados presentan el impacto de la pandemia en los cursos de pregrado. Docentes y estudiantes realizaron nuevos movimientos de apropiación del conocimiento y reconstrucción de la relación pedagógica.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior, Gestión educativa, Monitoreo, Evaluación, Enseñanza Remota de Emergencia.

### ABSTRACT:

In the context of the covid-19 pandemic, universities adopted emergency remote teaching (ERT) as an alternative to ensure the continuity of educational process. This study shows results from a research that has investigated the ERT implementation

process in a higher education public federal institution, identifying the monitoring and evaluation actions undertaken. Regarding methodology, this is a qualitative, exploratory case study. Results evidence that the pandemic has affected undergraduate courses. Teachers and students have undertaken new movements of knowledge appropriation and pedagogical relationship reconstruction.

**KEYWORDS:** Higher Education, Educational Management, Monitoring, Evaluation, Emergency Remote Teaching.

## INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou a pandemia mundial da covid-19 e as autoridades de vários países implementaram medidas para a contenção da doença. A suspensão temporária das aulas presenciais nas universidades foi uma medida adotada com o objetivo de minimizar a propagação da epidemia e, assim, reduzir o risco de contágio e a proliferação do vírus entre professores e estudantes (Couto et al., 2020; Ventura et al., 2020; Santos, 2020a).

Desde então, as universidades enfrentam desafios complexos provocados pela pandemia. Trata-se de uma emergência sanitária que tem afetado múltiplas dimensões dos sistemas educacionais e universitários e repercute fortemente na gestão educacional, no processo de ensino-aprendizagem e nas relações da universidade com a sociedade (Jung et al., 2021; Barbosa et al., 2020; Hodges et al., 2020).

Frente a esse cenário, pode-se afirmar que a crise sanitária ressalta o papel da ciência e das tecnologias digitais no enfrentamento da pandemia e acelera as discussões sobre os possíveis impactos no pós-pandemia. No campo da Educação Superior, a crise pandêmica tem promovido o crescente número de estudos sobre o cenário futuro que pode emergir como resultado do impacto da pandemia sobre os sistemas de ensino e sobre as universidades (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2020; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 2020; Brasil, 2020a; 2020b).

Nesse contexto epidemiológico, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) apresenta-se como uma possibilidade concreta para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na Educação Superior. No entanto, a adoção desse formato de ensino tem demandado, além da garantia dos meios e das condições materiais para implementação da proposta, reflexões sobre os processos pedagógicos que constituem as práticas de ensino e de avaliação nas diferentes disciplinas dos cursos de graduação.

Portanto, para atender às novas exigências, o cenário da pandemia demandou o repensar das práticas de ensino. Nesse sentido, os docentes foram estimulados a incorporar alternativas de ensino que tivessem em suas bases o processo de comunicação mediado pelas tecnologias digitais, criando, assim, oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem discente (Panizzon et al., 2020; Padilha & Zabalza, 2016).

Em pleno diálogo com esse contexto, o presente artigo traz resultados de uma pesquisa que investigou o processo de implementação do ERE em uma instituição pública federal, identificando as ações de monitoramento e de avaliação implementadas. Trata-se de um estudo de caso do tipo exploratório de abordagem qualitativa, cuja metodologia envolveu revisão de literatura, pesquisa documental e aplicação de um questionário.

Para haver uma melhor compreensão, este artigo está organizado em seis seções: a primeira apresenta e contextualiza a temática. A segunda se refere ao percurso metodológico do estudo. A terceira seção traz uma breve revisão sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Superior. A seguinte discute a gestão educacional, o monitoramento e a avaliação no âmbito da Educação Superior. Finalmente, na quinta seção são apresentados e analisados dados sobre o monitoramento e a avaliação do ERE coletados junto aos estudantes. Na sequência, a análise, a discussão dos resultados, e consequentemente, a conclusão do artigo com as considerações finais.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se caracteriza como estudo de caso do tipo exploratório de abordagem qualitativa, realizada por meio de revisão de literatura, pesquisa documental e aplicação de questionários. Os trabalhos tiveram início com a Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) instituindo o Grupo de Trabalho (GT) para monitoramento e avaliação do ERE nos cursos de graduação na 10ª reunião ordinária, realizada em 27/08/2020. O GT contou com a participação de conselheiros da Câmara de Graduação, e ainda, docentes, estudantes e Técnicos Administrativos em Educação (TAE).

A primeira etapa consistiu na revisão de literatura e pesquisa documental, por meio de buscas com os seguintes descritores: Educação Superior; Gestão Educacional; Avaliação; Monitoramento; Tecnologias; Ensino Remoto Emergencial; nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ao final, os resultados foram utilizados na organização de um guia disponibilizado para a comunidade acadêmica que objetivava apresentar diretrizes para o ERE e, por conseguinte, fornecer subsídios de apoio aos docentes para a retomada das atividades de ensino no contexto da pandemia (UFMG, 2020a).

A segunda etapa consistiu na aplicação de questionários, cujos dados empíricos da pesquisa foram coletados em duas fases. Na primeira, o objetivo foi monitorar e avaliar a implementação do ERE nos cursos de graduação e buscar elementos para subsidiar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados da fase 2. Para alcançar esse objetivo, foi enviado ao colegiado dos cursos, e respectivo Núcleo Docente Estruturante (NDE), um formulário exploratório. As questões apresentadas no roteiro se referiram às ações exitosas e aos desafios enfrentados nos seguintes domínios: processos pedagógicos, relação professor-estudante, recursos tecnológicos, infraestrutura e atendimento dos estudantes com deficiência (UFMG, 2020b; 2020c).

Nessa direção, a fase 2 tinha por objetivo monitorar e sistematizar as informações sobre o ERE obtidas no período letivo de 2020. Para tanto, optou-se pela aplicação de três questionários, sendo um para cada segmento da comunidade acadêmica: docentes, estudantes e técnicos em educação. A aplicação ocorreu entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, caracterizando, assim, a avaliação do final do período letivo, conforme previsto nas diretrizes (UFMG, 2020a).

Sobre a participação no processo de consulta, foi possível verificar na fase 1 os seguintes índices: 97% dos colegiados e NDE, sendo 72 do total de 75 cursos; 26% dos estudantes de graduação, 8.406 do total de 32.334; 68% dos docentes, 2.168 do total de 3.189; e 10 % de técnicos em educação, 427 do total de 4.272. Já na fase 2, os dados revelaram os seguintes percentuais de participação: 48% de docentes, 1.726 do total de 3.597 ativos em 2020/1; 41% de estudantes, 12.203 do total de 29.764 com matrícula ativa em 2020/1; 24% de técnicos em educação, 1.010 do total de 4.211 ativos em 2020/1.

Ademais, a análise dos dados coletados permitiu identificar que a maior parte dos colegiados dos cursos e NDE indicaram experiências e ações exitosas realizadas durante o ERE. Mesmo em meio a um cenário complexo, os três segmentos indicaram questões que deveriam ser consideradas no retorno ao ensino presencial, tais como: experiências vividas no ERE; adoção de novas práticas de ensino, explorando as tecnologias e as plataformas; aperfeiçoamento do material didático e aprimoramento das práticas de avaliação.

Torna-se relevante destacar os desafios relatados pelos participantes, tanto na fase 1 quanto na fase 2, dentre eles: ausência de recursos tecnológicos por percentual significativo de estudantes; falta de acesso à conexão da internet de qualidade; agravamento dos altos índices de problemas emocionais; medo; insegurança; perda de parentes e amigos provocada pela crise na saúde, dentre outros. Tendo em vista os limites de espaço, neste artigo optou-se pela apresentação e análise dos dados obtidos junto aos estudantes, em um movimento de articulação com os dados coletados junto aos docentes, permitindo o cruzamento

de informações. A próxima seção traz alguns apontamentos sobre o uso das tecnologias digitais no Ensino Superior no contexto do ERE.

## O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Superior passou a ser compulsório, no contexto da pandemia da covid-19, como forma de resguardar a vida de estudantes e professores, além de garantir a interação pedagógica necessária para os processos formativos.

Seguindo a tendência do que já se passava nos demais países do mundo, as instituições de Educação Básica e Superior tiveram as aulas presenciais suspensas e deram início à experiência de ensino mediado pelas tecnologias digitais, que receberam nomenclaturas distintas: ensino a distância, ensino remoto emergencial, ensino híbrido, ensino on-line, entre outros (Hodges et al., 2020; Williamson et al., 2020; Couto et al., 2020; Gusso et al., 2020).

Em razão do contexto epidemiológico, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu normas específicas que respaldaram a transição do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias. Assim, em 17 de março de 2020, por meio da Portaria n.º 343, esse órgão determinou que as aulas presenciais fossem suspensas e definiu a concessão de aulas remotas na Educação Superior, na esfera federal de ensino durante a pandemia (Brasil, 2020a). Posteriormente, a Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por ensino ministrado por meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia (Brasil, 2020b). Na sequência, verificou-se a partir daí várias publicações de portarias que foram ampliando os prazos para essa transposição até a previsão de cobertura total do ano 2020.

Frente a esse cenário, o ensino remoto passou a ser ofertado como um ensino a distância (EaD), mas com a condição de emergencial, o que dificilmente corresponderia a uma abordagem pedagógica própria da EaD (Hodges et al., 2020; Lopes Sanchez Júnior & Silva, 2020). Para alcançar essa condição, seriam necessários tempo e transformação dos currículos de modo a integrar as tecnologias em correspondência a um projeto político-pedagógico. Além disso, a adesão dos sujeitos a esse formato de ensino se daria de modo voluntário e planejado, e não como uma ação compulsória, instaurada pela situação da pandemia.

Nessa perspectiva, o uso de tecnologias no ERE requereu acesso dos estudantes e professores a equipamentos e à internet, desde seus domicílios, como condição primeira para a realização das atividades. Para Castioni et al. (2021), a falta de acesso à internet entre estudantes da Educação Superior brasileira é relativamente reduzida e localizada, apresentando uma estimativa de apenas 2% do universo discente de cursos superiores nesta condição. No entanto, nesse percentual, “a exclusão digital reflete e reforça desigualdades”, pois os estudantes mais afetados são justamente os que apresentam desvantagens de oportunidades em razão das condições socioeconômicas (Castioni et al., 2021, p. 411).

Pode-se afirmar, com base nas contribuições de Castioni et al. (2021) e Gusso et al. (2020), que as decisões institucionais no contexto das universidades públicas de lançar políticas próprias de inclusão digital dos estudantes, por meio de distribuição de pacotes de dados e equipamentos, constituíram promoção de equidade.

Resguardadas essas condições, o uso de tecnologias no ERE constituiu uma mudança radical para garantir aos estudantes o acesso ao ensino, que envolveu decisões diversas nas instituições brasileiras de Educação Superior, tais como: apoio e formação docente para uso das tecnologias e adoção de novas metodologias no ensino, programas de apoio para os estudantes, viabilizando acesso a equipamentos e à internet e, ainda, flexibilização das normas acadêmicas com regulamentação específica para o ERE, de modo a preservar o direito à educação com segurança, qualidade e equidade (UFMG, 2020a; 2020b; Gusso et al., 2020; Barbosa et al., 2020).

Nessa perspectiva, a natureza interativa das tecnologias digitais e sua abertura para a reconstrução colaborativa e partilhada de informação e conhecimento em rede são um elemento facilitador de

aprendizagens. No entanto, não se dão pela tecnologia em si, mas sim por meio de acessos, interações e apropriações que são construídos nas redes (Conte, 2021; Silva et al., 2020; Padilha & Zabalza, 2016).

Nesse sentido, é importante considerar que as tecnologias não são neutras, são produções que trazem em si conhecimentos e perspectivas sócio-políticas e culturais que exigem que a escolha e o uso feitos sejam conscientes em relação à sua base de produção, assim como a sua repercussão sobre os usuários (Santos, 2020b; Conte, 2021; Rodrigues, 2020).

Constata-se que nas práticas de ensino pautadas no uso de tecnologias digitais, a mediação pedagógica constitui o elo necessário entre docentes e estudantes, permitindo “interlocução, orientação e acompanhamento do sujeito aprendiz em sua trajetória de aprendizagem” (Oliveira, 2011, p. 199). Trata-se de comunicação ativa, dialógica e compreensiva em prol da construção de conhecimento.

Pode-se afirmar que, neste contexto, a comunicação é intrínseca ao processo educativo e pressupõe uma concepção, como a proposta por Freire (1983, p. 47), na qual “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados”.

Nessa direção, a relação pedagógica construída no processo de ensino-aprendizagem demanda uma aliança entre as tecnologias digitais e as metodologias propostas na organização de um ambiente de aprendizagem de modo a produzir virtualidades pedagógicas que possibilitem interatividade, produção colaborativa de conhecimentos e processos formativos críticos e significativos para estudantes e professores (Silva et al., 2021; Veiga & Silva, 2020; Santos, 2020b; Oliveira, 2011).

Coerente com essa perspectiva, os ambientes virtuais desenvolvidos para o trabalho com o ensino on-line permitem interações entre professor-estudante-conhecimento independentes do contexto. São, portanto, espaços-tempos que possibilitam a criação de oportunidades para acessar, a qualquer momento, o conteúdo a ser estudado, permitem realizar as atividades propostas, o acesso a bibliotecas virtuais, arquivos de texto, vídeos, áudios e imagens, favorecendo ainda a interação entre pares, por meio de diferentes linguagens e produções (Barbosa et al., 2020; Lopes Sanchez Júnior & Silva, 2020).

Para Modelski et al. (2019), os procedimentos de ensino a serem desenvolvidos por meio dos ambientes virtuais são inúmeros e podem acontecer tanto em tempo simultâneo (síncrono), como em tempo diferido (assíncrono), e assim, as interações podem ser favorecidas de modo individual e/ou coletivo, tanto em uma relação unidirecional (um para muitos), quanto colaborativa (muito para muitos).

Nessas circunstâncias, o uso de tecnologias digitais no ensino demanda escolhas de recursos e procedimentos a serem efetivadas, exigindo apropriação tecnológica e pedagógica pelos docentes a fim de que tenham clareza sobre a finalidade a ser alcançada na relação pedagógica com os estudantes.

## GESTÃO EDUCACIONAL, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A pandemia da covid-19 exigiu adaptação aos novos protocolos de saúde, demandando mudanças em todos os setores da sociedade. Na Educação Superior, o ERE foi adotado por muitas universidades para evitar perdas devido a interrupções do ensino presencial. Na UFMG, as atividades acadêmicas foram suspensas em março de 2020. No entanto, com base em evidências científicas, as aulas foram retomadas por meio do ERE em agosto de 2020, com o objetivo de dar prosseguimento ao ano letivo e minimizar os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem (Panizzon et al., 2020; Barbosa et al., 2020).

A crise da saúde intensificou a crise na educação e o contexto da pandemia demandou investimento em práticas avaliativas articuladas a projetos educativos críticos e transformadores. Demandou, ainda, compromisso com uma cultura de avaliação, reconhecendo a necessidade de planejar, construir propostas que viabilizassem novos modos de pensar as práticas de ensino nos cursos de graduação.

Assim, a complexidade e a singularidade do processo de avaliação da aprendizagem configuraram cenários pedagógicos carregados de expectativas, valores e modos de assumir a responsabilidade pelo processo de

ensino-aprendizagem nas diferentes dimensões e possibilidades (Modelska et al., 2019; Gomes & Melo, 2018; Luckesi, 2018; Padilha & Zabalza, 2016; Espírito Santo & Luz, 2012).

Com este estudo, verificou-se a coexistência de pelo menos duas concepções paradigmáticas em disputa no contexto acadêmico. Uma, centrada na quantidade de informações, e outra, emergente, na busca de instituir a pedagogia da pergunta, abrir espaço-tempo para o pensamento crítico e reflexivo, semear a dúvida epistemológica entre professores e estudantes e, assim, possibilitar a autonomia intelectual como critério imprescindível para o diálogo entre a universidade e os problemas vivenciados na sociedade (Freire, 2001; 2010).

Alinhados a essa perspectiva, os planos de ensino presencial passaram por mudanças e foram implementados, especialmente, por meio do ERE, em atendimento à normatização do MEC e dos organismos internacionais (Brasil, 2020a; 2020b; Unesco, 2020; OCDE, 2020).

Nesse contexto, por meio da gestão educacional, os professores foram estimulados a realizar uma análise criteriosa dos planos de ensino, e essa orientação demandou a revisão e a seleção de conteúdos a fim de evitar a sobrecarga de atividades para os estudantes. Na programação do ERE, também se mostraram importantes a reformulação de objetivos, a consideração dos recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, e a definição de critérios para avaliação em termos qualitativos, quantitativos em função da nova organização acadêmica e pedagógica (Menezes, 2021; Panizzon et al., 2020; Silva et al., 2020; Aranda et al., 2020).

A complexidade dos desafios a serem enfrentados exigiu gestão educacional flexível, diferenciada, que considerasse o contexto da pandemia e as condições objetivas de trabalho dos professores e dos estudantes, fundamentais para a garantia da mediação pedagógica nas práticas de ensino (UFMG, 2020a; 2020b; 2020c).

Deste modo, esse cenário complexo demandou ações de monitoramento e avaliação que significaram, entre outros, coleta, análise e interpretação de dados sobre todos os aspectos das ações educacionais planejadas, objetivando amparar os envolvidos na sua realização, com subsídios necessários para a maior efetividade das ações implementadas (Aranda et al., 2020; Dourado et al., 2016; Lück, 2013).

Para Thomas e Pring (2007) e Shapiro (2008), o propósito do monitoramento e da avaliação é o de produzir conhecimentos sobre as ações educacionais implementadas, como também sobre seus processos e suas contribuições que, ao serem compartilhados, podem gerar ambiente de desenvolvimento que emancipa a todos os envolvidos nas ações crítica e reflexiva assumidas coletivamente.

O entendimento do trabalho pedagógico como construção conjunta de professores e estudantes enfatiza a prática de avaliação formativa como aliada de ambos. Como esse trabalho é realizado coletivamente, não só o desempenho do estudante é avaliado, mas o trabalho pedagógico e a atuação docente também. No âmbito da universidade, essa prática integra a avaliação interna institucional (Garcia & Garcia, 2020; Gomes, 2017; Batistti et al., 2017; Cunha, 2005).

Em consonância com essa perspectiva, o processo avaliativo que busque o diálogo e a participação do estudante na tomada de decisões terá, como um dos objetivos, a formação da cidadania crítica. Nesse sentido, planejar a avaliação é um processo contínuo e coletivo de reflexão sobre diferentes aspectos, que envolve, entre outros, a análise de questões centrais como: que concepção de avaliação adotar? O que se pretende com os resultados da avaliação? Quem participará do processo de planejamento e avaliação? Que proposta de intervenção pedagógica resultará das ações de monitoramento e avaliação? (Veiga & Silva, 2020; Batistti et al., 2017; Lück, 2013).

Em tempos de pandemia, o desafio que se coloca é a adoção de práticas avaliativas baseadas na reflexão, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia, princípios que se referem tanto ao trabalho docente quanto ao trabalho acadêmico dos estudantes. Essa postura pedagógica ganha outro sentido, porque o estudante passa a ser sujeito da aprendizagem. Trata-se de mudanças não apenas na avaliação, mas na organização do trabalho pedagógico na universidade, nos cursos, nas disciplinas e nas atividades propostas e, especialmente, na relação entre professor, estudante e conhecimento. Assim, pode-se afirmar que as mudanças nas práticas de avaliação

serão em decorrência de mudanças na gestão educacional e na organização do trabalho pedagógico (Menezes, 2021; Garcia & Garcia, 2020; Gomes et al., 2019; Gomes, 2017).

## O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG

Esta seção tem por finalidade apresentar os dados obtidos no processo de monitoramento e avaliação do ERE realizado junto aos estudantes dos cursos de graduação da UFMG. Do total de 29.764 estudantes ativos nos cursos de graduação, 12.203 responderam ao questionário, o que representa 41% de participação.

A Tabela 1 traz os dados sobre o uso das plataformas. Como se vê, 94,7% dos respondentes elegeram o uso da *Microsoft Teams*. *Google Meet* com 29,5%; seguido pelo Zoom, com 25,2%. Torna-se relevante destacar que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) padrão na instituição é o *Moodle*. Trata-se de uma plataforma de aprendizagem projetada para fornecer um sistema seguro e integrado que permite a criação de ambientes de aprendizagem personalizados. Em outra consulta realizada sobre a navegabilidade, entre os respondentes, 47% consideraram-na boa; 26,8% disseram ser regular; 14,8% avaliaram-na como ótima.

TABELA 1  
Plataformas utilizadas nas aulas síncronas

|                     | N.º    | %    |
|---------------------|--------|------|
| Microsoft Teams     | 11.607 | 94,7 |
| Google Meet         | 3.614  | 29,5 |
| Zoom                | 3.090  | 25,2 |
| Outros              | 600    | 4,9  |
| Jitsi               | 538    | 4,4  |
| Conferência Web-RNP | 282    | 2,3  |

Fonte: as autoras.

Considerou-se relevante na pesquisa saber a condição de acesso à internet, o que foi explicitado na Tabela 2. Como se vê, 59,4% afirmaram ter acesso estável; 35,3% acesso regular; seguidos de 3% que informaram ter acesso instável que não permitia realizar as atividades on-line com regularidade.

TABELA 2  
Condição de acesso à internet

|                              | N.º   | %    |
|------------------------------|-------|------|
| Boa, com acesso estável      | 7.281 | 59,4 |
| Regular, com acesso instável | 4.322 | 35,3 |
| Ruim, com acesso instável    | 370   | 3,0  |
| Não responderam              | 287   | 2,3  |

Fonte: as autoras.

Sobre as atividades encaminhadas pelos docentes, procurou-se saber se houve excesso em relação ao tempo previsto para realizá-las, Tabela 3. Os dados revelam que 48% dos participantes responderam sim, em algumas disciplinas; 19,5% responderam em poucas disciplinas e outros 16,5% responderam não.

TABELA 3  
Fonte: as autoras.

|                             | N.º   | %    |
|-----------------------------|-------|------|
| Sim, em algumas disciplinas | 5.886 | 48,0 |
| Sim, em poucas disciplinas  | 2.385 | 19,5 |
| Não                         | 2.026 | 16,5 |
| Sim, em todas disciplinas   | 1.509 | 12,3 |
| Não responderam             | 454   | 3,7  |

Fonte: as autoras.

Nesta mesma pesquisa, procurou-se obter dados sobre a relação professor-estudante no ERE, Tabela 4. A análise evidenciou que para 39% os desafios não ocorreram; 30,4% afirmaram que ocorreram em poucas disciplinas; seguidos de 23% que disseram ter ocorrido em algumas disciplinas.

TABELA 4  
Desafios na relação professor-estudante no ERE

|                             | N.º   | %    |
|-----------------------------|-------|------|
| Não                         | 4.784 | 39,0 |
| Sim, em poucas disciplinas  | 3.733 | 30,4 |
| Sim, em algumas disciplinas | 2.824 | 23,0 |
| Não responderam             | 496   | 4,0  |
| Sim, em todas disciplinas   | 423   | 3,5  |

Fonte: as autoras.

A Tabela 5 apresenta dados sobre a adequação dos métodos de avaliação das disciplinas. Para 48,4%, os métodos foram adequados em algumas disciplinas; para 38,1% a adequação se deu em todas as disciplinas; e 7,4% afirmaram que os métodos foram adequados em poucas disciplinas.

TABELA 5  
Adequação dos métodos de avaliação

|                             | N.º   | %    |
|-----------------------------|-------|------|
| Sim, em algumas disciplinas | 5.936 | 48,4 |
| Sim, em todas disciplinas   | 4.669 | 38,1 |
| Sim, em poucas disciplinas  | 909   | 7,4  |
| Não responderam             | 474   | 3,9  |
| Não                         | 272   | 2,2  |

Fonte: as autoras.

Também foi importante saber se os encontros síncronos foram gravados e disponibilizados para consulta posterior, Tabela 6. Para 51,2% dos estudantes as gravações foram disponibilizadas em todas as disciplinas; para 36,9% em algumas disciplinas; seguidos de 6,8% que afirmaram que as gravações foram disponibilizadas em poucas disciplinas.

TABELA 6  
Gravação dos encontros síncronos

|                             | N.º   | %    |
|-----------------------------|-------|------|
| Sim, em todas disciplinas   | 6.272 | 51,2 |
| Sim, em algumas disciplinas | 4.527 | 36,9 |
| Sim, em poucas disciplinas  | 837   | 6,8  |
| Não responderam             | 454   | 3,7  |
| Não                         | 170   | 1,4  |

Fonte: as autoras.

Por meio da Tabela 7, é possível verificar dados sobre o nível de dificuldade dos estudantes no acompanhamento das atividades assíncronas. Dentre os respondentes, 28,7% afirmaram que o nível foi baixo; 26,6 % responderam que foi médio; seguidos de 23,8% que disseram ser muito baixo.

TABELA 7  
Nível de dificuldades nas atividades assíncronas

|                 | N.º   | %    |
|-----------------|-------|------|
| Baixo           | 3.516 | 28,7 |
| Médio           | 3.256 | 26,6 |
| Muito baixo     | 2.913 | 23,8 |
| Alto            | 1.450 | 11,8 |
| Muito alto      | 647   | 5,3  |
| Não responderam | 478   | 3,9  |

Fonte: as autoras.

Na Tabela 8, considerou-se relevante saber se os estudantes tiveram algum problema de saúde durante o ERE. Como se vê, 46,5% afirmaram que não tiveram problemas de saúde; 31,4% disseram sim, saúde mental; seguidos de 12,2% que informaram ter enfrentado problemas de saúde mental e física.

TABELA 8  
Você teve algum problema de saúde durante o ERE?

|                   | N.º   | %    |
|-------------------|-------|------|
| Não               | 5.703 | 46,5 |
| Sim, saúde mental | 3.855 | 31,4 |
| Sim, ambas        | 1.490 | 12,2 |
| Sim, saúde física | 601   | 4,9  |
| Não responderam   | 611   | 5,0  |

Fonte: as autoras.

Os dados obtidos junto aos estudantes revelam que foi necessário o empenho dos mesmos para a adaptação ao ERE na UFMG. A abertura, a flexibilidade, o diálogo e o acompanhamento docente na interação com os estudantes foram fundamentais nesse processo para garantir condições de continuidade das atividades acadêmicas em novo formato, ações que permitiram minimizar inseguranças, medos, resistências, criando, assim, em um contexto atípico, oportunidades de aprendizagem.

Considerando os dados analíticos e os limites desse artigo, a próxima seção apresenta as principais categorias de análise extraídas da consulta aos estudantes em interface com os dados obtidos junto aos docentes.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, destacam-se algumas categorias de análise extraídas dos resultados da consulta realizada junto aos estudantes e docentes realizadas nas fases 1 e 2 e analisadas a partir das contribuições de Bardin (2009), a saber: recursos tecnológicos; processo de ensino-aprendizagem; metodologias e recursos didáticos; avaliação e relação professor-estudante.

### Recursos tecnológicos

Pode-se afirmar, com base nas contribuições de Silva et al. (2020); Lopes Sanchez Júnior e Silva (2020), que os desafios enfrentados em relação ao uso dos recursos tecnológicos relatados pelos estudantes na primeira fase no monitoramento do ERE foram, em parte, devido à não familiaridade com o uso de múltiplas plataformas, além da instabilidade da internet doméstica. Os dados da Tabela 1 atestam que, nas aulas síncronas, os docentes utilizaram diferentes plataformas, predominando o uso do Microsoft Teams, seguido do Google Meet e do Zoom. Como se vê, os docentes precisaram aprender sobre o uso de plataformas em um curto espaço de tempo, enquanto se organizavam para desenvolver as práticas de ensino remotamente.

Com relação à política de inclusão digital promovida pela UFMG, 11% dos estudantes respondentes foram contemplados com equipamentos. Desse percentual, 52% disseram que os equipamentos eram completos e com bom acesso à internet. É importante dizer que, em 30 de junho de 2020, a UFMG, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), lançou o Edital PRAE/FUMP/UFMG n.º 1/2020 (UFMG, 2020d) para auxílio na aquisição de equipamentos para estudantes posicionados socioeconomicamente nos níveis I, II e III, na Política de Assistência Estudantil. Um segundo Edital, PRAE/NAI/FUMP/UFMG n.º 4/2020 (UFMG, 2020e), foi lançado com participação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFMG, também datado de 30 de junho de 2020, sendo este específico para a aquisição de equipamentos de tecnologia assistida. Ambas iniciativas são parte da política de inclusão digital dos estudantes da UFMG e foram importantes para permitir a implementação do ERE na instituição.

### Processo de ensino-aprendizagem

Considerando-se a oferta de turmas no primeiro período letivo de 2020, cerca de 92% das inicialmente previstas migraram para o ERE. Entre as disciplinas teóricas, apenas cerca de 2% foram canceladas. Entre as práticas e teórico-práticas, o percentual de cancelamento foi de 13% e 10%, respectivamente. Na média, observou-se o cancelamento de apenas 7,7% das disciplinas para a retomada das aulas no modelo de ERE. Esse dado revela significativa adesão da comunidade educativa da UFMG ao ERE.

Na fase 1 do monitoramento, estudantes e docentes reportaram, com frequência, um aumento das atividades durante o ERE, sendo a segunda queixa discente mais frequente. Estes estudantes indicaram um aumento no volume e na complexidade de leituras, vídeos e atividades avaliativas, exigindo muita dedicação e esforços (Menezes, 2021; Panizzon et al., 2020; Gomes, 2017).

Verificou-se que a mudança para o ERE demandou que os docentes reavaliassem os planos de ensino, adequassem os conteúdos, as metodologias e formas de avaliação. No entanto, como reportado, grande parte dos estudantes consideraram que o conteúdo e as atividades foram excessivos, havendo um aumento em

relação ao ensino presencial. Na fase 2 do monitoramento, 79% dos docentes afirmaram que pretendiam realizar alterações nas disciplinas e/ou nas atividades acadêmicas nos próximos semestres.

## Metodologia e recursos didáticos

Diferentes procedimentos de ensino foram adotados por meio do AVA e pelas plataformas digitais ofertadas, tanto de modo simultâneo (síncrono), como em tempo diferenciado (assíncrono). Já as interações ocorreram de modo coletivo ou também em pequenos grupos.

Na fase 1 do monitoramento, considerou-se relevante saber sobre a ocorrência de desafios no que se refere aos processos pedagógicos durante o período. Verificou-se que, do total de 75 cursos que participaram da pesquisa, 87,01% afirmaram que havia sim. Os estudantes citaram como desafios: excesso de atividades e conteúdos; falta de atualização do material didático no *Moodle*; tempo insuficiente para a realização das avaliações. Já os docentes indicaram: dificuldades em adaptar as aulas práticas para o ERE; menor interação com os estudantes; mudança do formato de aulas expositivas para aulas gravadas.

Na fase 2, os docentes foram perguntados sobre desafios na implementação do ERE: 65,2% destacaram a sobrecarga na elaboração dos materiais didático-pedagógicos; 46,8% salientaram os baixos envolvimento e interação dos estudantes nas atividades; outros 27,9% informaram ter enfrentado problemas de conectividade.

Dentre o conjunto de possibilidades, a seleção de metodologias e recursos didáticos a serem efetivados demandou apropriação tecnológica e pedagógica pelos docentes e clareza com relação às finalidades a serem alcançadas na relação com os estudantes, pois não seria possível, ou mesmo desejável, realizar apenas a transposição do ensino presencial para o ensino remoto. Nesse contexto, o planejamento do ERE, garantindo a comunicação e o diálogo com os estudantes, exigiu dos docentes dedicação e tempo para preparar e mediar o processo de ensino-aprendizagem.

## Avaliação da Aprendizagem

A Resolução da UFMG 2/2020 (UFMG, 2020b) recomendava a concepção formativa na avaliação da aprendizagem, garantindo, assim, a dimensão contínua na regulação do processo de ensino-aprendizagem, a diversificação das formas de avaliação e o respeito aos tempos necessários para os estudantes se adaptarem às novas formas de estudos (UFMG, 2020a; 2020b; Garcia & Garcia, 2020; Menezes, 2021; Gomes, 2017).

Sobre esse aspecto, os dados atestam que houve mudança no processo avaliativo entre o início e o final do semestre letivo, posto que a percepção dos estudantes foi mais positiva em relação à metodologia adotada e aos tempos para a realização das avaliações na fase 2, se comparados com os desafios identificados na fase 1.

## Interação professor-estudante

Na fase 1 de monitoramento do ERE, foi importante saber se houve alguma ocorrência no que se refere à relação professor-estudante durante o período. Dos 75 cursos participantes, 84,21% disseram que sim. Os estudantes destacaram como dificuldades: o não cumprimento de aspectos das resoluções e diretrizes para o ERE por parte de alguns docentes; a falta de flexibilidade de alguns docentes com relação às demandas que poderiam melhorar a relação professor-estudante; a falta de devolutiva das avaliações e atividades, dentre outros. Já os professores destacaram: a falta de conhecimento geral no uso de plataformas; a baixa interação com estudantes nos encontros síncronos; a participação restrita dos estudantes nas atividades assíncronas; a sobrecarga de tarefas docentes, e ainda, as atitudes agressivas de alguns estudantes.

Para Silva et al. (2020), trata-se de um aspecto relevante a ser considerado em qualquer contexto de ensino, seja remoto ou presencial, pois a relação professor e estudante pode incidir sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, como relação interpessoal, demanda cuidado, atenção e construção de vínculos educativos, especialmente no contexto imposto pelo isolamento social (Williamson et al., 2020; Lopes Sanchez Júnior & Silva, 2020; Gomes & Melo, 2018).

## Saúde física e mental

A saúde física e mental foi objeto de observação no processo de monitoramento. Entretanto, é importante salientar que os impactos observados podem estar relacionados a diversos fatores, incluindo o próprio ERE e, especialmente, a crise pandêmica (Jung et al., 2021; Ventura et al., 2020; Couto et al., 2020).

Os dados revelaram a sobrecarga provocada pelo ERE em docentes e estudantes, isso porque houve um acréscimo de atividades em função da preparação e implementação do ensino. Também surgiram desafios para conciliar as demandas domésticas com as laborais e de aprendizagem. Diante disso, pode-se afirmar que esse contexto provocou aumento no nível de ansiedade e estresse na comunidade acadêmica. A pesquisa ainda revelou que os estudantes apresentaram mais problemas de saúde mental do que os docentes. Aproximadamente um terço deles autodeclararam apresentar esse tipo de acometimento, evidenciando um ponto crítico que merece atenção em futuras decisões acadêmicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, pretendeu-se apresentar resultados de uma pesquisa que investigou o processo de implementação do ERE em uma instituição pública federal, identificando as ações de monitoramento e a avaliação implementadas no contexto da pandemia da covid-19.

O cenário complexo da pandemia, que demandou a implementação do ERE, foi inicialmente marcado por muitas incertezas, tanto para os professores, quanto para os estudantes. Entretanto, por meio da gestão educacional, das ações de monitoramento e avaliação, longe de ser paralisante, o ERE foi assumido pelos docentes e estudantes como uma alternativa emergencial e desafiadora para toda a comunidade educativa. Trata-se de uma proposta que demandou dedicação de todos os envolvidos, e foi, portanto, oportunidade de aprendizagem e de experiências acadêmicas em novo formato.

Nessa experiência, é essencial destacar que o monitoramento e a avaliação do ERE favoreceram a leitura de como têm sido estabelecidos os direcionamentos desse ensino na UFMG. Os dados coletados revelaram aspectos predominantes nesse contexto de ensino e evidenciaram aprendizagens, limites e fragilidades que deverão ser assumidos pela comunidade educativa a fim de resguardar equidade, segurança e qualidade.

Esses mesmos dados levantados indicaram que houve consolidação de acesso e uso de equipamentos tecnológicos e internet para o ensino, inclusive garantindo a inclusão digital. Verificou-se, ainda, o desenvolvimento de apropriação tecnológica e pedagógica para o ensino, que requer a continuidade de ações formativas individuais e coletivas para que se efetive.

Com base nesses dados, pode-se afirmar que o ERE obteve adesão de professores e estudantes como alternativa emergencial no contexto da crise, demandando esforços e investimentos a fim de manter as condições mínimas de ensino. A Resolução n.º 02, do CEPE (UFMG, 2020b), regulamentou o ERE nos Cursos de Graduação da UFMG em caráter excepcional durante a pandemia da covid-19. Essa orientação estimulou nos docentes a busca por metodologias e recursos didáticos, representando uma oportunidade ímpar e desafiadora para os docentes repensarem práticas de ensino no cenário da pandemia. Sensibilizados e comprometidos com essa nova realidade, muitos docentes incorporaram alternativas de ensino que

contemplavam a comunicação mediada pelas tecnologias digitais, objetivando garantir acesso, permanência e aprendizagem (Pinto & Leite, 2020; Barbosa et al., 2020; Padilha & Zabalza, 2016).

Entretanto, a produção intensificada de recursos e atividades evidenciados pelos docentes foi percebida pelos estudantes como excesso de atividades e exigência de mais tempo de dedicação aos estudos. Essa condição é compreensível, mas demanda mudança e readequação do planejamento realizado em um contexto emergencial para uma produção qualificada do ponto de vista pedagógico, considerando que ainda não há perspectivas de retorno ao ensino presencial. Ademais, a distribuição das atividades no ERE terá de estar aliada a uma abordagem pedagógica condizente com as condições de estudo e os objetivos do ensino na formação acadêmica dos estudantes no contexto atípico da pandemia.

Com relação ao formato ERE implementado, verifica-se a importância de manter sua distinção em relação às demais modalidades de ensino, e ainda, de garantir o planejamento de ações no processo de transição desse ensino para a retomada do ensino presencial. Pode-se extrair do ERE a experiência de uso das tecnologias digitais e da mediação pedagógica como caminho para a adoção do ensino híbrido.

O estudo realizado evidencia a existência de limites e possibilidades. Sobre os limites, torna-se relevante destacar que o ERE é um formato novo, e considerando a condição emergencial, não permite transposição de experiência de uma instituição para outra devido à dinâmica diferenciada dos contextos. Ademais, esses dados foram coletados e analisados com o ERE em andamento. No entanto, o estudo inspira a descoberta de novas questões e novos modos analíticos de compreensão da realidade. Uma das possibilidades seria conhecer e analisar as práticas de ensino e de avaliação adotadas pelos docentes com o uso das tecnologias e das plataformas digitais no contexto de implementação do ERE, apreendendo lições para serem exploradas no ensino presencial.

Para concluir esse artigo, reafirma-se o compromisso institucional de garantir ações em defesa da qualidade do ensino, de gestão educacional, de intervenção e acompanhamento estudantil ao longo da trajetória acadêmica.

Trata-se de um processo desafiador, marcado por diferentes experiências e aprendizagens. A pandemia da covid-19, por um lado, desvelou mazelas, limites e desafios, mas por outro, estimulou a reorganização acadêmica, a inovação metodológica e as oportunidades de aprendizagens. Como seres humanos, estamos em processo de construção de novos saberes e aprendendo sempre.

## REFERÊNCIAS

- Aranda, M. A. de M., Rodrigues, E. S. de S., & Militao, S. C. N. (2020). Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. *Educar em Revista*, 36, e69767. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.69767>
- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiência de professores do Ensino Superior sobre as aulas remotas. *Augustus*, 25(51), 255-280. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batistti, T. dos S., Preto, V. M., & Heinzle, M. R. S. (2017). Processos Avaliativos na Educação Superior: Planos de Ensino em Análise. *RLAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1774-1791. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8577>
- Brasil. (2020a). *Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020* (Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19). Ministério da Educação. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Brasil. (2020b). *Portaria 544, de 16 de junho de 2020*. Ministério da Educação. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

- Castioni, R., Melo, A. A. S., Nascimento, P. M., & Ramos, D. L. (2021). Universidades federais na pandemia da covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 399-419. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3108>
- Conte, E. (2021). A pedagogia performativa na cultura digital. *Linhas Críticas*, 27, e30350. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30350/28771>
- Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. de M. P. (2020). #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia da covid-19. *Revista Educação*, 8(3), 200-217. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>
- Cunha, M. I. (2005). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Autores Associados.
- Dourado, L. F., Grossi Junior, G., & Furtado, R. A. (2016). Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves Contribuições. *RBP AE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(2), 449-461. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>
- Espírito Santo, E., & Luz, L. C. S. da. (2012). Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? *Dialogia*, 16, 141-154. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N16.3882>
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Garcia, J., & Garcia, N. F. (2020). Impactos da pandemia de covid-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. *Eccos*, 55, e18870. <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18870>
- Gomes, S. dos S. (2017). A avaliação da aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Em H. T. Corrêa, & M. Ambrósio (orgs.). *Mediação Tecnológica e Formação Docente* (pp. 133-150). CRV.
- Gomes, S. dos S., & Melo, S. D. G. de. (2018). Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. *Educação & Realidade*, 43(4), 1199-1216. <https://doi.org/10.1590/2175-623688386>
- Gomes, S. dos S., Tavares, R. H., & Melo, S. D. G. (2019). *Sociedade, educação e redes: luta pela formação crítica na universidade*. Junqueira & Marin.
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., De Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41, e238957. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jung, J., Horta, H., & Postiglione, G. A. (2021). Living in uncertainty: the covid-19 pandemic and higher education in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 46(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859685>
- Lopes Sanchez Júnior, S., & Silva, M. C. da. (2020). Impactos do Ensino Remoto na vida acadêmica de estudantes da educação superior: revisão de conceitos da Educação a Distância e o modelo de Ensino Remoto. *Revista de Ciências Humanas*, 20(2). <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11654>
- Lück, H. (2013). *Avaliação e monitoramento do trabalho educacional*. Vozes.
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. Cortez.
- Menezes, J. B. F. de. (2021). Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 2(1), e021004. <https://doi.org/10.51281/imp.e021004>
- Modelski, D., Giraffa, L. M. M., & Casartelli, A. de O. (2019). Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 45, e180201. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157696>
- Oliveira, E. G. (2011). Aula virtual e presencial: são rivais? Em I. P. Veiga (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas* (pp. 187-223). Papirus.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (2020). *Global Monitoring of school closures caused by covid-19*. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2020). *A framework to guide an education response to the covid-19*. Pandemic of 2020. [https://www.hm.ec/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ec/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf)
- Padilha, M. A. S., & Zabalza, M. A. (2016). Um cenário de integração de tecnologias digitais na Educação Superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. *Revista e-Curriculum*, 14(3), 837- 863. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28698>
- Panizzon, M., Costa, C. F. da, & Medeiros, I. B. de O. (2020). Práticas das universidades federais no combate à covid-19: a relação entre investimento público e capacidade de implementação. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 635-649. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81877>
- Pinto, M., & Leite, C. (2020). As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 46, e216818. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216818>
- Rodrigues, E. S. J. (2020). Estudos de plataforma: dimensões e problemas do fenômeno no campo da educação. *Linhas Críticas*, 26, e28150. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.28150>
- Santos, B. S. (2020a). *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina. <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>
- Santos, E. (2020b). Notícias: EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? *Revista Docência e Cibercultura*. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>
- Shapiro, J. (2008). *Monitoring and evaluation*. Cívicos.
- Silva, A. C. O., Sousa, S. de A., & Menezes, J. B. F. de. (2020). O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, São Paulo, 36, 298-315. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18383>
- Silva, J., Goulart, I. do C. V., & Cabral, G. R. (2021). Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. *RIAAE - Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(2), 407-423. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14238>
- Thomas, G., & Pring, R. (orgs.). (2007). *Educação baseada em evidências. A Utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Artmed.
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (2020a). *Guia Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos Cursos de Graduação da UFMG. Integração Docente: ações formativas para as práticas pedagógicas*. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Monitoramento e Avaliação. <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Ensino-Remoto-Emergencial>
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (2020b). *Resolução n. 02/2020, de 9 de julho de 2020* (Regulamenta o ensino remoto emergencial para os cursos de graduação da UFMG durante período de pandemia da doença covid-19). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Comuns>
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (2020c). *Recomendação para a promoção da acessibilidade no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Integração Docente: ações formativas para as práticas pedagógicas*. Pró-Reitoria de Graduação. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Ensino-Remoto-Emergencial>
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (2020d). *Chamada Conjunta PRAE/PRPG/FUMP n.º 01/2020* (Empréstimo de notebooks para fins de inclusão digital de estudantes de pós-graduação da UFMG). <https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2020/07/Alunos-Contemplados-Pela-Chamada-Conjunta-PRAE-PRPG-FUMP-1.pdf>
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (2020e). *Chamada PRAE/NAI/FUMP n. 04/2020* (Inclusão digital de estudantes com deficiência da UFMG). <http://www.fump.ufmg.br/conteudo/documentos/CHAMADA-PRAE-NAI-UFMG-04-2020-ESTUDANTES-PCD-NOVO-1.pdf>
- Veiga, I. P. A., & Silva, E. F. (2020). Docência na educação superior: problematizadora e tecnocientífica. *Diálogo Educacional*, 20(65), 580-607. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26675/24279>

- Ventura, D. de F. L., Ribeiro, H., Giulio, G. M., Jaime, P. C., Nunes, J., Bógus, C. M., Antunes, J. L. F., & Waldman, E. A. (2020). Desafios da pandemia de covid-19: por uma agenda brasileira de pesquisa em saúde global e sustentabilidade. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), e00040620. <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1023/desafios-da-pandemia-de-covid-19-por-uma-agenda-brasileira-de-pesquisa-em-saude-global-e-sustentabilidade>
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Políticas, pedagogias e práticas pandêmicas: tecnologias digitais e educação a distância durante a emergência do coronavírus. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

## INFORMACIÓN ADICIONAL

\*: As autoras contribuíram igualmente na elaboração do manuscrito.

## ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39048> (pdf)